

「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究 — DuFour PLC モデルの理論的検討 —

織田 泰幸

A Study of Schools as Professional Learning Communities — Theoretical Examination on DuFour PLC model —

Yasuyuki ODA

I. 本研究の目的

本研究の目的は、アメリカにおける「専門職の学習共同体」としての学校の特質および意義と課題について、理論的に検討することである。

筆者は、これまでにアメリカの学校改善の研究者 S. M. Hord、Hord と同じ研究チームのメンバーである K. Hipp & J. Huffman および E. Tobia、アメリカの教育社会学者 A. Hargreaves、カナダの教育経営学者 K. Leithwood らの議論に着目して、「専門職の学習共同体」に関する理論的検討を行ってきた（織田 2011, 2012, 2014, 2015; 曾余田、織田、金川、森下 2009）。本稿は、それらの継続研究として位置づくものである。

本稿で注目するのは、アメリカにおける「専門職の学習共同体 (PLCs)」の第一人者である Richard DuFour¹ のモデルである（通称 DuFour PLC モデル）。DuFour PLC モデルは、「おそらく実践家たちの間で最も知られたモデル」(Matthew & Crow, 2009, p.46)、「現場で専門職の学習共同体を開発するための前途有望な実践的資源」(Fullan, 2007 b, p.149) と言われており、実践的に大きな影響力を持つ重要なモデルと考えられる（実際に、筆者が 2014 年 3 月にテキサス州オースティン市で行った事例校訪問時の聞き取り調査において、2 つのミドルスクールの校長がともに「DuFour の書籍を参考に学校づくりを行った」と話していた）。

わが国で DuFour PLC モデルに注目した文献や研究として、秋田 (2011)、新谷 (2012、2014)、千々布 (2014)、藤岡 (2015)、吉田 (2005) がある。これらの文献や研究は、DuFour による「専門職の学習共同体」の特徴を紹介しており本稿において大いに参考になるが、「専門職の学習共同体」の背景となる理論的基盤（教育学の研究成果、一般経営学の組織論やリーダーシップ論の知見）にはほとんど言及・検討がなされていない。

ここで注意する必要があるのは、近年のアメリカの教育研究において、「専門職の学習共同体」という用語の急速な普及に伴って、次のような指摘が見られることである。

* 「専門職の学習共同体」という用語は、至る所で使用されてきたため、本来の意味をすっかり失ってしまう危険に晒されている (DuFour, 2004, p.6)。

* (「専門職の学習共同体」といった) 用語は簡単に伝わるが、根底にある概念の意味は簡単には伝わらない。多くのリーダーは氷山 (概念) の目に見える部分を切り取って近道をしようとする (Fullan, 2005, p.67)。

* 組織学習の見解は、学校の構成員によって表面的に理解され実行されてきたため、トップダウン型経営の歴史的な近代の遺産を存続させている (Schechter, 2008, p.176)。

* 「専門職の学習共同体」の戦略は、熱心すぎる管理職によって、簡略化され、高圧的に押し付けられてきた。それらは開発されるべきプロセスではなく、もう一つの「実行されるべきプログラム」となることがあまりに多かった (Hargreaves & Fullan, 2012, p.128)。

このような「専門職の学習共同体」概念の表面的な理解や曖昧性に基づく適用の問題性に鑑みれば、そのモデルの特徴だけでなく、理論的基盤の精緻な検討をあわせて行う必要があると考える。

そこで本稿では、DuFour PLC モデルの背景や特徴だけでなく、中心的な前提となる組織文化の変革（文化的変容）について概観したうえで、若干の理論的な考察を加える。

II. DuFour の「専門職の学習共同体」モデル

(1) 「専門職の学習共同体」に注目した背景

DuFour が「専門職の学習共同体」としての学校を創造することの重要性を認識した背景には、アメリカにおける教育改革の失敗と教育内外の研究成果がある。

DuFour らによれば、1980年代以降の教育改革は、次のような理由から失敗してきた (DuFour et al., 2008, pp.62-66)。①非現実的な期待：学校はあらゆる社会病理（例：10代の妊娠、肥満、倫理観の欠如）の解決と文化的希望（例：子どもたちや国家の未来、国際的な競争力の向上）の成就を要求されてきた、②課題の複雑性：50の州、14300の学区、95726の学校、310万人の教師、480万人もの生徒が成功を収める唯一最善のプロセスは存在せず、保守的な教育システムや防衛的な教育者たちの変革は極めて複雑で困難な課題であった、③的外れの焦点：優秀性運動はトップダウン型の推進力を、再構造化運動は放任アプローチを、落ちこぼれ防止法は厳格な制裁を前提としていたが、連続的な改善に必要な学校内部の能力の構築に失敗してきた、④意図した帰結についての明確性の欠如：学校の改善を評価するために活用される基準に対する合意は曖昧であり、生徒たちの基礎的なスキル（例：創造性、革新性、自己規律、チームで協働する力、経済や労働市場の変化に柔軟かつ迅速に適応する柔軟性）は軽視されてきた、⑤忍耐の欠如：最新の教育の流行を採り入れた後に破棄するサイクルを繰り返した結果として、学校の変革に必要な勤勉さと粘り強さをもって最後までやり遂げる能力を失った、⑥変革プロセスを理解し関心を向けることの失敗：多くの教育者たちは、変革を着手・実行・持続するための研修を受けておらず、変革プロセスの複雑性に習熟するための十分な努力をしてこなかった。このような教育改革の失敗によって、教育者たちは防衛的になり、自分たちの手に負えない公教育の問題を非難し、一般大衆は公立学校に対する不信感や失望感を募らせてきた。

その一方で、1990年代以降の教育内外の様々な研究²は、持続的な組織改善のための最善の道りが、「学習する組織」の構築、すなわち、連続的な学習を通じて環境変化に適応し、自らの能力を高める組織の構築にあることを、共通して明らかにしてきた。ただし、管理的・機能的な構造を意味し、構造や効率性を強調する「組織 (organization)」よりも、共通の関心で結びついた集団を意味し、深い絆や共有、そして人間的成長を強調する「共同体 (community)」のほうが、学校改善に不可欠なあらゆる要素（関係性・共通の理念・強力な文化）を含んでいる (1998, p.xii and p.15)。こうして、DuFour は、自身の教師・校長・教育長としての経験を基礎として、学校改善を成し遂げた複数の学校の事例を念頭に置き、教育内外の様々な研究成果を積極的に取り込みながら、独自の「専門職の学習共同体」モデルを構築したのである。

(2) 「専門職の学習共同体」の特徴

DuFour「専門職の学習共同体」モデルは、以下のような6つの特徴³を持つものである。以下ではそれぞれについて見ていこう（DuFour et al., 2008, pp.15-17）。

1. 使命・ビジョン・価値・目標の共有：「専門職の学習共同体」の教育者は、全ての生徒のための高いレベルの学習を、組織の存在理由や成員の根本的な責任として引き受け、全ての生徒の学びを支援するためのビジョンを創造し、そのために各自が行うことを明確にする価値をつくり、自分たちの進歩を記すために結果志向の目標を活用する。この共通の使命・ビジョン・価値・目標の基盤は、教育者たちが学校を改善するためにどのように活動するかだけでなく、なぜ日常的な活動がとても重要であるかを明確にするような、道徳的な目的や集合的な責任を強めるものである。

2. 学習に焦点のある協働文化：「専門職の学習共同体」は成員が共通の目標を達成するために相互依存的に活動する協働チームから構成される。人々が適切な課題に焦点をあてなければ、協働は結果の改善を導かない。協働は、それ自体が目的ではなく、目的に対する手段である。「専門職の学習共同体」における協働は、教師が自らの生徒・チーム・学校にとっての結果を改善するために専門的な実践を分析して影響力を及ぼすべく相互依存的に一緒に活動する系統的なプロセスである。

3. 最善の実践や現在の現実についての集合的探究：「専門職の学習共同体」における教育者たちは、1) 教授・学習についての最善の実践、2) 自らの現在の実践に関する率直な明確化、3) 生徒の現在の学習レベルに関する正直な評価、において集合的探究に取り組む。集合的探究は、教育者が共有された知識を構築することに役立ち、それが今度は、決定を裏づけのある良きものにし、同意へと到達する可能性を高める。「専門職の学習共同体」における教育者たちは、新しい可能性に対する好奇心や開放性の鋭い感覚を持っている。

4. 行為志向：「専門職の学習共同体」の成員は、願いを行為に移し、ビジョンを現実するためにすみやかに行動する。彼らは、最も強力な学習は行為を行う文脈の中で生起することを理解しており、最も効果的な教師としての取組みや経験に価値を置く。教師たちがチームで一緒に活動をし、集合的探究に取り組む理由は、行為のための触媒（カタリスト）として役立つからである。「為すことによる学習」は、読む・聞く・計画する・思考することによる学習よりも、より深遠な知識や関与を開発する。「専門職の学習共同体」の教育者たちは、組織成員が「行う」方法を変えるまでは、異なる結果を期待する理由はないと認識している。彼らは分析による麻痺を避け、行為に伴う惰性に打ち勝つ。

5. 連続的な改善への関与：現状に伴う恒常的な不安感や、組織の目的を達成するより良い方法の絶えざる模索が、「専門職の学習共同体」の文化に内在している。組織の各成員は、系統的なプロセスを通じて継続的なサイクルに取り組む（現在の生徒の学習レベルに関する根拠を収集する⇒学習の強みを構築し弱みに取り組む戦略や理念を開発する⇒戦略や理念を実行する⇒何が効果的で何が効果的でないかを発見するために変革の影響力を分析する⇒連続的な改善の次のサイクルに新しい知識を応用する）。その目標は、単純に新しい戦略を学習することではなく、むしろ絶えざる学習の状態を創造することである。これは革新や実験が、達成されるべき課題ないし遂行されるべきプロジェクトではなく、日常的な業務を永遠に実施する方法と見なされるような環境を創造する。

6. 結果志向：「専門職の学習共同体」の成員たちは、上記の領域（学習への焦点、協働的チーム、集合的探究、行為志向、連続的な改善）における自分たちのあらゆる努力は、意図というより結果を基礎に評価されねばならないことを自覚している。新たな取組みが具体的な結果に基づく継続的な評価を受けなければ、目的意識を持った改善ではなく、暗闇を手探りで進むことになる。「学習する組織」を構築するための戦略の合理的根拠は、そうした組織が劇的な結果の改善をもたらすという前提を中心に展開する。

(3) 「専門職の学習共同体」を開発するための学校文化の変革

このような特徴を持った「専門職の学習共同体」を創造するためには、伝統的な学校モデル（工場・産業モデル）の文化を変革しなければならない。

DuFour によれば、従来の学校改善のための外的な努力は、構造的な変革（方針・手順・規則に影響力を持つ変革）に焦点をあててきたが、教室における教師の実践や実践を推進する前提に影響力を持たないがゆえに、十分な学校改善が実現されてこなかった。真に意義深く実質的で持続的な学校改善のためには、組織の文化（組織の規範を構成する前提・信念・価値・期待・慣習）の変革が不可欠である。そのためには政府や州の命令によって行われる「再構造化（restructuring）」を越えて、教師たちが組織の文化を問い直して変革する「再文化化（reculturing）」に挑戦する活動に取り組まねばならない。

表1 「伝統的な学校」から「専門職の学習共同体」への文化的変容

	伝統的な学校から	「専門職の学習共同体」へ
根本的な目的	教授（教師は教え、生徒は学ぶ） 内容の範囲（教えられたことの強調） カリキュラム文書を提供する	学習（全ての生徒と教師が学ぶ） 習熟の証明（学んだことの定着） 協働チームに参加する
評価の活用	不定期な総括的評価 報酬や罰則を与えるための評価 個々の教師による評価 1種類の評価への過度の依存	頻繁な共通の形成的評価 情報を与えて動機づけるための評価 協働チームによる評価 バランスの取れた評価
学習しない生徒への対応	個々の教師が適切な対応を決定 強制（授業日外での選抜的支援） 学習を証明するための1つの機会	各生徒に支援を保障する系統的対応 介入（授業日の中での直接的支援） 学習を証明するための多様な機会
教師の活動	孤立（実践の私事化） 各教師が設定・決定する 個人的な好み 生徒の到達度と関係ない協働 「私の子ども、あなたの子ども」	協働（実践の開かれた共有） 協働チームが承認・支援する 最善の実践に関する知識の共有 生徒の到達度に焦点化した協働 「私たちの子ども」
焦点	学校外の課題（外的な焦点） インプット 独立・不満の言語 長期的な戦略計画	学校改善のための課題（内的な焦点） 結果（学習のエビデンス） 相互依存・関わり合いの言語 短期的な勝利の計画
職能発達	外部での研修（ワークショップ） 全構成員への発表 聞くことによる学習 学習は不定期・稀である 個別的な学習	仕事に埋め込まれた学習 チーム基盤のアクションリサーチ 為すことによる学習 学習は継続的・ルーティンである 集合的な学習

（出典：DuFour et al.,2008, pp.93-95 を修正して作成した）

DuFour PLC モデルの中心的な前提は、「（学校にとって）深遠な文化的変容を経験することなく『専門職の学習共同体』として機能する能力を開発することは不可能である」（2008, p.91）というものである。学校が「専門職の学習共同体」を開発する旅路において経験する文化的変容は、表1のようになる。

伝統的な学校モデルは、学校文化の形成を「建造物の建築」のような単線的・順次的なモデルで理解する。これに対して「専門職の学習共同体」では、学校文化の形成を「田畑の耕作」のような非線形的・有機的なプロセスで理解する（2008, pp.109-110）⁴。「専門職の学習共同体」の教育者たちは、田畑で花や作物の世話と養育をすると同時に、有害な雑草を除去するのと同じように、学校文化の形成に慎重

かつ絶えず気を配ると同時に、悪しき文化の雑草（例：孤立、変革の責任を担う消極性、縄張り争い）を根絶する努力を怠ってはならない（DuFour & Burnette, 2002）。

(4) 「専門職の学習共同体」の基盤

DuFourによれば、「専門職の学習共同体」を創造するための意識的な努力の中で、教育者たちは、最初に文化を変えようと試みるのではなく、行為する方法を変革しなければならない。なぜなら、「変革の努力において、文化は最初ではなく最後に来る」（Kotter & Cohen, 2002, p.174）からである⁵。行為する方法を変革するために重要なのは、共通の基盤（支柱）となる使命・ビジョン・価値・目標を確立するための「問い」をめぐって反省的な対話に取り組むことである（DuFour et al., 1998, 2008; Eaker, DuFour, & DuFour, 2002）。

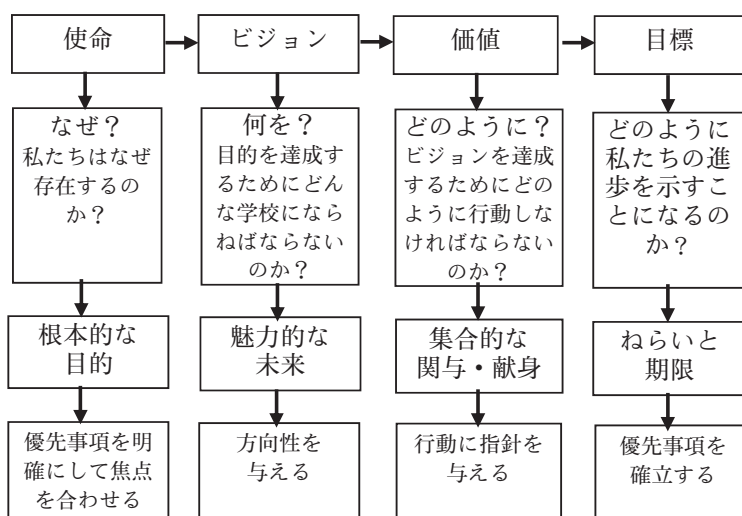


図1. 「専門職の学習共同体」の4つの柱（出典：DuFour et al., 2006, p.24）

使命とは、組織の根本的な目的であり、「私たちはなぜ存在するのか？」を問うものである。伝統的な学校の使命は、一般的で包括的な特徴を持ち、「私たちは全ての子どもたちは学ぶことができると信じる」といった簡素なものである。これに対して、「専門職の学習共同体」の使命は、生徒が学ぶことについて明確であり、「私たちは生徒たちが何を学習することを期待するのか？」「生徒たちが学習していることをどのように知るのか？」「学んでいない生徒たちにどのように対応するのか？」といった問いに答えるものである。

ビジョンとは、組織の現実的で、信頼できる、魅力的な未来であり、「未来のある時点でどのようになることを希望するのか？」を問うものである。伝統的な学校のビジョンは、平均的な意見を反映した願い事リストである。これに対して、「専門職の学習共同体」のビジョンは、研究成果（例：効果的な学校研究、評価や保護者関与に関する最新の研究）を基礎としており、本質的な必須事項に焦点をあて、改善のための青写真として活用される。

価値とは、組織のビジョンを進めるために実演されねばならない具体的な態度・行動・関与（我がこととして責任をもって取り組むこと）であり、「私たちは共有ビジョンを実現するためにどのように振る舞わねばならないか？」を問うものである。伝統的な学校の価値は、乱雑で、必要以上の数があり、信念（「私たちは～を信じる」）として表現され、自己に焦点をあてる。これに対して、「専門職の学習共同体」の価値は、ビジョンと結びついており、数少なく、改善のための青写真として用いられ、行動や関与（「私たちは～するつもりである」）として表現される⁶。

目標とは、ビジョンを目指して進む際の進歩を評価するために用いられる測定可能な一里塚であり、「私たちはどんな結果を求めるのか、進展していることをどのように知るつもりか？」を問うものである。伝統的な学校の目標は、手段に焦点をあて、評価や達成が不可能であり、観察されない。これに対して、「専門職の学習共同体」の目標は、望ましい成果に焦点をあて、測定可能な成績スタンダードに変換され、連続的に観察され、短期的な勝利（成功や達成）をもたらすよう設計され、向上心を高めるものである。

教育者たちは、これら4つの基盤（支柱）と関わるそれぞれの問いをめぐって集合的な合意を模索する中で、「専門職の学習共同体」としての学校を創造するための安定した土壌を培う。教育者たちは、単に4つの基盤を文書化して満足するのではなく、それらを実践に移す連続的な改善に取り組むプロセスの中で、共通の土壌をより強固なものにしていくことが重要である。

(5)「専門職」としての教師の新たなイメージ

では、伝統的な学校モデルから「専門職の学習共同体」モデルへと変容すると、教師の役割や専門職性に関する理解はどのように変容するのか⁷。

伝統的な学校モデルにおける教師は、独立した教室で孤立して働いており、学校は各教師が自分の教室と生徒に責任を負う「細胞構造」⁸に喩えられてきた（DuFour et al., 2005, p.17）。これに対して「専門職の学習共同体」における教師は、協働的に協力して活動することを前提とする。学校の基本構造の新たなイメージは、「生徒たちの学習に集合的な責任を共有する高性能協働チームの共同的な集合体を基礎とするもの」（2008, p.179）である。

このときのチームづくりは、単に教師の集団を定期的呼び集めること、同じ課題のもとで活動するよう求めること、そして同じ目標へ向けて活動することではない。それは、「相互に説明責任を果たして共通目標を達成するために相互に依存して協力して活動する人々の集団」を意味する協働的なチームであり、そこでは「相互依存的な関係性」が最も不可欠な要素である⁹。新たな専門職のイメージは、「一人では決して達成できなかったことを集合的に達成するために相互依存的に協力して活動する専門職」（p.182）である。「専門職の学習共同体」における教育者たちは、生徒たちのより高いレベルの学びを援助するために、伝統的な構造と文化の抑制を打破し、「自律的ではなく協働的、閉鎖的ではなく開放的、内向きではなく外向き」な性格を備えた「新しい専門職性」を受け入れねばならない（p.197）。

(6)「学習するリーダー」や「能力構築者」としての校長

DuFourらは「校長の効果的なリーダーシップなしに学校全体の『専門職の学習共同体』が創造・持続された事例を一つも知らない」（2006, p.191）と述べる。では、伝統的な学校モデルから「専門職の学習共同体」モデルへの変容によって、校長の役割はどのように変容するのか。

伝統的な学校における校長の役割は、「専制君主」や「規律敢行者」とみなされたり（DuFour, 1999, p.17）、個人の力で学校を転換する「カリスマリーダー」や「変革型リーダー」としてイメージされてきた。また1970年代以降の教育研究は、カリキュラムや指導について教師たちに監督と評価を行う「教授上のリーダー（instructional leader）」としての校長の役割の重要性を強調してきた。しかし、ここでの校長の役割は、協働ではなく個人に、そして生徒の学習ではなく教師が教えることに主たる焦点をあててきた。これに対して、「専門職の学習共同体」における校長は、次のような人物でなければならない（2008, pp.308-324）。①自らの主要な責任について明確である（校長は自らの本質的な職務を明確に定義している）。②学校全体にリーダーシップを分散する（校長は学校全体の人々がリーダーシップ役割を担うための能力を開発し、自身を「リーダーのリーダー」とみなす¹⁰）。③学校の構造と文化

をその中核目的と合致させることで学校教育の複雑性に一貫性をもたらす。

このような「専門職の学習共同体」における校長の新たなイメージは、全ての生徒たちの学習を保障するという学校の目的を実現するために、連続的に改善するための組織の能力を構築し、次世代のリーダーを開発し、リーダーが退いた後も組織が長らく繁栄し続けることを保障するような人物である(2008, pp.324-325)。そのリーダー像は、生徒たちの学習の根拠(エビデンス)に焦点をあてる「学習するリーダー」ないし「指導的学習者(lead learner)」や、チームや組織で活動するための教師の能力を高める「能力構築者(capacity builder)」である(DuFour, 2002; DuFour & Marzano, 2009, 2011)。

(7) 「パートナー」としての保護者と地域社会

DuFour は、「学校に対する保護者の関与の度合いは生徒の学業到達度に意義深い影響力を持ち、学校の教育者たちは保護者の関与を促進する際に極めて重要な役割を果たす」(2008, p.396)と指摘する。それゆえ、「専門職の学習共同体」は、効果的な学校と家庭のパートナーシップを確立するために次のような活動を行う¹¹⁾。①家庭と学校との定期的で双方向的で意義深いコミュニケーションを実行する、②育児のスキルに関する助言や研修を行う、③保護者を子どもたちの教育におけるパートナーにする、④学校でボランティアを行うための多様な機会を保護者に提供する、⑤学校の統治と意思決定に保護者を含める、⑥大規模な地域社会と協働し、地域社会の資源を活用する(2008, pp.380-395)。

DuFour によれば、学校の教育者たちが、保護者や地域社会をどのような存在として認識するかが、学校と保護者・地域社会との関係の構築に影響する。産業モデル(伝統的な学校モデル)の場合、統一性、一貫性、標準のプロセスの順守と外部の干渉からの保護を求めるため、授業中に校舎内に入ってくる保護者たちは招かれざる「妨害者」である。これに対して、サービス産業モデル(「専門職の学習共同体」)の場合、個別化、顧客のパースペクティブの懇願、顧客の期待の超越を求めるため、学校に来る保護者は歓迎すべき「パートナー」であり、教育者たちは保護者が自分たちの学校をどのように認識するのかを熱心に把握しようと努める(2008, pp.396-398)。

(8) 持続可能な学校改善を目指して

DuFour PLC モデルは、教育実践家たちに生徒の学業到達度を改善するための明快な回答や安易な解決策を提供するものではない。DuFour によれば、「変革のプロセスは、うまく管理されさえすればスムーズに進行する」というのは「スクールリーダーシップについての最も有害な神話の1つ」(2008, p.96)であり、「専門職の学習共同体」を創造するための「一つの正しい道のり」は存在しない。ただし、最終的に取り組むべき課題は存在しており、その旅路においては、以下のような危険な迂回路や落とし穴がある(2008, pp.413-423)。①始める前に研修が必要だ、②主要プロセスの近道を探そう、③他の誰かがそれを行えばいい、④プログラムをえり好みしよう、⑤状況が厳しくなったらやめよう。

これに対して、真の「専門職の学習共同体」を創造するためには、①「研修による学習」ではなく、「為すことによる学習」の真価と必要性を認識すること、②プロセスを近道する妥協ではなく、カリキュラム・評価・分析・計画の創造を導くプロセスを大切にすること、③他者に責任転嫁する消極性から脱却して、ポジティブな逸脱(例:優れた同僚の実践や取組)から発見・学習すること、④一部のアイデアの模倣ではなく、系統的・実質的・永続的な文化変革を創造するための包括的アプローチを開発すること、⑤困難・逆境・失敗・挫折に直面した場合、馴染みの実践やプロセスに戻すのではなく、「規律、粘り強さ、決断力、レジリエンス」を本質とする漸進的で着実な努力を持続させること、が必要である。

III. 若干の考察

以上、DuFour PLC モデルの特徴について、「伝統的な学校」モデルと対比しながら整理・検討してきた¹²。最後に、DuFour PLC モデルの特徴と課題に関する若干の理論的な考察を加えておきたい。

アメリカの教育経営学者 Lindsey らは、Hord の「専門職の学習共同体」の 5 つの構成要素（次元）を、Senge の「学習する組織」の 5 つのディシプリンと DuFour PLC モデルの 6 つの特徴と対応させて整理した（表 2）。この表を参考にすれば、DuFour PLC モデルは、Senge のシステム思考のディシプリンや Hord の支援的な組織状態（例：時間・空間・資源および対人関係・開放性・尊重）に相当する構成要素が欠落しているように思えるが、そのように判断するのは拙速である。なぜなら、Senge の「学習する組織」論におけるディシプリンは、組織の構成要素や特徴ではなく、「実践するために検討・習得しなければならない理論と手法の体系」（Senge, 2006, p.10）を意味するからである。

では、DuFour PLC モデルにおいて、システム思考はどのように組み込まれているのだろうか。DuFour は、センゲの「学習する組織」論を参照した「学習する組織としての学校」（1997）という論文において、「公立学校の伝統的な構造と文化は、その内部にいる成人たちにとって学習する組織とは正反対のものを表現する」（p.81）と指摘し、生徒たちの成長のために教育者自身が成長する学校における職能発達の意義を主張した。そこでは、学年レベルや教科専門を越えて、チームや作業部会がワークショップではなく職場（workplace）の中でお互いに協働的に学び合うような関係や体制をつくることの重要性が指摘されていた。この観点は、センゲらの後の著書『学習する学校（Schools that Learn）』（2000）において、システム思考の考え方に基づく能力開発として重視されている議論と符合する。つまり、ホードが組織全体の観点から学校内部の望ましい文脈（構造と関係）の次元に焦点をあてて「システム思考」を受容したのに対して、DuFour は協働的チームを基本とした教育者たちの能力構築に焦点をあてて「システム思考」を受容したと考えられる（Roy & Hord, 2006）。

また、表 2 に記載のないセンゲの「学習する組織」における「メンタルモデル」（私たちが世界を理解し、行動する方法に影響を及ぼす、深く染み込んだ前提、一般概念、想像やイメージ）のディシプリンと関わって言えば、組織文化（組織の規範を構成する前提・信念・価値・期待・慣習）の変革は、組織成員のメンタルモデルを表面化して問い直す働きかけである。DuFour は「学校において PLC を創造することは、文化を変革すること（再文化化）を必要とする（実際、それと同義である）」（2008, p.107）と述べているため、DuFour PLC モデルにはメンタルモデルのディシプリンが前提として組み込まれている。

同じく表に記載のない DuFour PLC モデルの「行為志向」（4 つ目の特徴）について言えば、その背後にある重要な発想は、「言行不一致（Knowing-Doing Gap）」（「するべきこと」はわかっているのに「実行できない」問題）の克服である¹³。Pfeffer & Sutton（2000）は、この問題を克服するためには、

表 2 学習共同体の進化

Shirley Hord	Peter Senge	Richard DuFour
専門職の学習共同体	学習する組織	専門職の学習共同体
価値とビジョンの共有	共有ビジョン	使命・ビジョン・価値・目標の共有
支援的・共有的リーダーシップ	システム思考	(分散型リーダーシップ)
集約的な学習と応用	チーム学習	連続的な改善；生徒の学習への焦点
支援的な組織状態	システム思考／相互連結	
個人的な実践の共有	自己マスタリー／チーム学習	協働文化

（出典：Lindsey & Jungwirth, 2009, p.40 を修正した）

机上の討議や理屈の説明や中途半端な研修プログラムよりも、「実際に職務を遂行することの中で新しい知識を獲得するプロセスを埋め込め」(p.27)、つまり知識を実践に移して、実践から学ぶことこそが、何よりも重要であると主張する。DuFourらは、この指摘を参考にして、研修や読書会や計画の実施を、PLCsのプロセスの代用として満足することに警鐘を鳴らしている¹⁴。

最後に、「結果志向」(6つ目の特徴)と関わって、DuFourが重視する発想は、「Orの抑圧(Tyranny of Or)」(逆説的な考えは簡単に受け入れず、一見矛盾する力や考え方は同時に追求できないとする理性的な見方)ではなく、「Andの才能(Genius of And)」(様々な側面の両極にあるものを同時に追求する能力)のアプローチである¹⁵。DuFourによれば、教育者たちは、教育の成果を「知性 vs 個性」の二律背反で理解する誤謬を犯しがちであった¹⁶。しかし、最も優れた学校は「優秀性と倫理性」の両方を育むのであり、「生徒の到達度に高い期待を抱く学校が、成績の低い学校よりも、ほとんど倫理的ではなく、応答的でなく、市民感覚を持たない生徒を生み出すことの証拠を見出すことはできない」(2008, p.p.163)。この「Andの才能」アプローチは、教育の成果だけでなく、組織文化については、緊密な文化(例:共通の目的と優先事項)と緩やかな文化(例:個人的・集合的な革新、エンパワメント、自律性のための膨大な自由裁量)の共存を、学校改善の戦略については、「トップダウン型 vs ボトムアップ型」や「緊密なリーダーシップ vs 緩やかなリーダーシップ」の共存を模索する能力の構築を目指すものである。

以上のような特徴を持つDuFour PLCモデルは、今後のわが国の学校経営実践においても重要な示唆を持つと思われるが、その一方で、いくつかの課題もあると思われるので、最後にこの点について、ごく簡単に整理しておきたい。

DuFour PLCモデルと関わっては、次のような批判がみられる。

- * DuFourらは、ビジョンが「学校全体の人々の心と精神に埋め込まなければならない」と述べており、この言明は教育者(教師と管理職)を指すものと解釈されてきた。しかし、ビジョンには、教育者だけでなく、保護者や生徒の希望や夢、ニーズや関心、価値や信念がうまく反映されなければならない。そのため「学校全体の人々」には、生徒や保護者や地域社会の成員を含める必要がある。学校にいる誰もがビジョン形成の声(voice)を持っている。(Mitchell & Sackney, 2009, p.26)
- * 「誰もがリーダーになるべきだ」と推奨して「リーダーに満ちた(leaderful)」組織を目指す主張には欠陥がある¹⁷。DuFourは、校長たちに自らを「リーダーのリーダー」とみなすよう求める。しかし、誰もがリーダーならば、誰がフォロワーなのだろうか?リーダーとフォロワーは等しく重要なもの(コインの両面)とみなされるべきであるが、DuFourはフォロワーの存在を二次的なものとみなしている(Leithwood, 2007, p.43)。
- * 協働的な職能発達を唱導する実践家向けの営業用文献(DuFourが顕著な例)は、学校改革の実行に焦点をあてるが、そうした改革が推し進める教育の目的には、ほとんど無批判的である。「専門職の学習共同体」が、こうした批判的な検討をすることなく実行されたならば、学校が提供できること、あるいは提供すべきことに関する視野狭窄を強めることに利用されるかもしれない(Servage, 2009, p.151)。

これらの批判は、いずれも学校改善の戦略としての「専門職の学習共同体」を支持する論者からの指摘であり、批判の背景にあるのは学問的・思想的な立場の違いである(例:生態学、変革型リーダーシップ論、批判的解釈学)。DuFour PLCモデルを参考にした学校改革を真に実現するためには、その背後にある理論的基盤を理解するとともに、こうした批判的見解をも踏まえて、よりよい実践を探究していく姿勢や態度が重要になるとと思われる。

本研究の今後の課題は、①DuFour PLC モデルを参考にして、実際に「専門職の学習共同体」を創造している学校の事例研究、そして②元実践家である DuFour に対して、数少ない大学を基礎とした研究者と評される Milbrey W. McLaughlin の「専門職の学習共同体」に関する議論の検討である。

注

- 1 DuFour は、高校教師（歴史）、高校校長、教育長（イリノイ州リンカンシャー）の経歴を経て、現在では教育コンサルタントとして活躍している。DuFour は、アメリカにおける「専門職の学習共同体」の「推進者」（Hargreaves & Fullan, 2012, p.128）、「運動家」（Fullan, 2007 a, p.184）、「究極の実践家」（Richardson, 2011, p.27）と形容される人物である。DuFour は、1983 年から 91 年までシカゴのアドレイ・スティーブソン高等学校（Adlai E. Stevenson High School）の校長を務め、1991 年から 2002 年までスティーブソン学区の教育長となった。同校は、DuFour の在任中に、アメリカ合衆国教育省（United States Department of Education）から「アメリカで最も認知・賞賛された学校」と評され、大衆紙で「アメリカで最高の学校」として繰り返し引用され、専門の文献で「教育における最高の実践の模範」として参照されてきた学校であり、現在でもアメリカにおけるベストスクールの 1 つであり続けている。
- 2 DuFour が根拠とした主な研究として、Steven Covey, Peter Drucker, Peter Senge, Charles Handy の組織論やリーダーシップ論、Michael Fullan, Linda Darling-Hammond, Bruce R. Joyce, Fred M. Newmann, Karen S. Louis らの教育研究を挙げることができる。
- 3 DuFour は 6 つの特徴の土台にある「大きな理念 (big ideas)」(前提)として、生徒が学習することを保障する、協働文化、結果への焦点の 3 つを挙げる (DuFour, 2004)。これらが「専門職の学習共同体」を成功に導く最優先課題である。
- 4 前者のプロセスが可視的で期限付きであるのに対して、後者のプロセスは不可視的・暗黙的であり、決して完結せず、常に進行中である (DuFour et al., 2008, p.109)。
- 5 この点について Kotter は次のように指摘する。「文化は、新しい運営のやり方が短期間で成功を収めることが証明された時だけ、本当の意味で変革する…あなたは望ましい文化を反映した新しい行動を創り出すことはできる。しかし、それら新たな行動は、変革のプロセスの終盤までは、根づかず、規範とならない」(Kotter & Cohen, 2002, p.174)。
- 6 価値の共有は「集合的な関与・献身」を導く。集合的な関わり合いは、「専門職の学習共同体」の行為志向への貢献、共通の目的とビジョンへの貢献の明確化、内部の焦点の創造の援助、効果的な説明責任システムの提供、組織文化の変革の援助、という意味において重要である (2008, pp.151-159)。
- 7 DuFour は、専門職を「その分野の専門的な知見を備えた人物」、「その分野に参入するために高度な研修を追究してきただけでなく、その分野の進化する知識基礎を最新にし続けることを期待されてきた人」(2008, p.19)と定義する。専門職としての教師は、次の 6 つの意義深い方法で教職のオートを変革することになる。①教授というよりは学習を強調する、②意義深い内容を伴った生徒の主体的な取り組みを強調する、③生徒の成績や成果に焦点をあてる、④日常的に同僚と協働する、⑤教授の研究者かつ研究の消費者となる、⑥リーダーの役割を果たす(1998, pp.216-229)。
- 8 社会学者 Dan Lortie (1975) の比喩である。DuFour らは同じ特徴を「共通の駐車場に集まった独立契約者の集合体」(Eaker et al., 2002, p.10)に喩えている。また DuFour は、伝統的な学校モデルにおける教師の役割を「品質管理検査官」(可能な限り情報を明瞭に紹介し、各生徒の適正を評価し、能力レベルに応じて生徒を配置し、高いレベルを達成できる生徒の数を限定し、特定の割合の生徒を失敗するよう運命づける者)に喩えている (1995, p.34)。
- 9 前者のイメージは、マラソンのランナー（同じ目標を追求するが、お互いの出来事には無関心）であり、後者のイメージはバスケットボールチーム（同じ目標を追求し、個人の才能ではなく相互依存的なチームワークを大切にする）である。
- 10 ここでの校長は、教師たちに教室レベルを超えた責任を担うことを求めることに対して、自分自身はその実現のた

- めの資源・研修・メンタリング・支援を提供することに責任を負う「互恵的アカウントビリティ(reciprocal accountability)」を引き受けなければならない(2008, p.312)。
- 11 効果的な学校と家庭のパートナーシップを確立するための6つのスタンダードは「全米PTA (National PTA)」によって提示されたものである(2008, pp.380-395)。
- 12 DuFour PLCモデルは、本稿で紹介した教師、校長、保護者・地域社会の他に、評価、教室、学区(中央事務局)に関する議論を含んだ包括的なモデルであるが、紙幣の都合上、本稿では割愛している。
- 13 この問題は、ArgyrisとSchonのいう「信奉する理論(espoused theory)」と「使用中の理論(theory-in-use)」の乖離と同様の性格を持っている。
- 14 DuFourは「専門職の学習共同体」のプロセスが、実行すべきプログラム、単なる会議、読書会と誤って理解されることがあるとしばしば指摘する(DuFour & Marzano, 2011, p.22)。「『専門職の学習共同体』は、プログラムではなく、人間・実践・プロセスについてであり、それらは根本的に文化(私たちがここで活動する方法)における変革である」(DuFour & Fullan, 2013, p.16)。
- 15 経営学者のコリンズの『ビジョナリーカンパニー』(2001)の研究から導かれた概念である。コリンズは、この概念を「企業家精神の倫理」を備えた「規律の文化」と述べ、それは「高度に開発されたシステムの枠組みの中での自由と責任というアイデアをめぐって構築される文化」であると指摘している。
- 16 DuFourは、教育の成果を、測定可能なもの(試験の結果)と測定困難なもの(例:個性、市民性、自己効力感、感情知能、レジリエンス)の両面で理解している(2008, p.163)。
- 17 DuFour PLCモデルの前提は「分散型リーダーシップ(dispersed leadership)」(個々の人間ないし立場に帰属するのではなく学校全体に幅広く分かち合われるリーダーシップ)(2008, p.466)である。この立場から、DuFourらは校長を「フォロワーのリーダー」ではなく、「リーダーのリーダー」理解しており(DuFour et al., 2005, p.23)、校長のリーダーシップを「地位の権限」ではなく、「サーバントリーダーシップ」と見なすべきだと主張している(DuFour, 2015, p.231)。その理論的な立場は、「構成主義者」に位置づけることができる(表3参照)。ただし、実際には「構成主義者」の内実は多様であるため、「専門職の学習共同体」を推奨する論者の立場の違いを明確にするためには、より精緻な理論的検討を行う必要がある。

表3 理論的前提とリーダーシップ戦略

理論	前提	リーダーシップ戦略
行動主義者	<ul style="list-style-type: none"> ●人間の行動は、測定・予測可能である。 ●再強化プロセスの活用が適切な行動を導くであろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●システムアプローチ ●望ましい行動を明確にして報酬をあたえる。 ●交換型リーダーシップを活用する。 ●明確な目標と期待を設定する。
認知主義者	<ul style="list-style-type: none"> ●行動は、目的意識を持ち、目標指向型で、自覚的な意図を基礎とする。 ●状況的な行為と記号処理。 ●知覚や関心は予備知識に導かれる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●必須知識の研修を提供する。 ●特定の目標(例:SMART目標)を設定する。 ●組織学習が効果的リーダーシップの鍵となる。 ●リーダーシップの文法に関心を向ける。
構成主義者	<ul style="list-style-type: none"> ●社会的で経験を基礎とした多様なメンタルの構成。 ●現実と学習は文脈に状況づけられる。 ●学習とは意味を構成することである。 	<ul style="list-style-type: none"> ●ビジョン・価値・目的の執事として奉仕する ●意味形成、一貫性、学習共同体の文化を育む。 ●個人・対人関係・組織のレベルで能力を構築する。

(出典: Sackney & Mergel, 2007, p.95)

主要参考文献

- DuFour, R., "Restructuring is Not Enough", *Educational Leadership*, Vol.52 (7), 1995, pp.33-36.
- DuFour, R., "The School as a Learning Organization: Recommendations for School Improvement", *NASSP Bulletin*, Vol.81 (588), 1997, pp.81-87.

- Dufour,R., “Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities, *NASSP Bulletin*, Vol.83 (604), 1999, pp.12-17.
- DuFour, R., “The Learning-Centered Principal”, *Educational Leadership*, Vol.59 (8), 2002, pp.12–15.
- DuFour, R., “What is a ‘Professional Learning Community?’”, *Educational Leadership*, Vol.61 (8), 2004, pp.6–11.
- DuFour, R. *In Praise of American Educators: And How They Can Become Even Better*, Solution Tree, 2015.
- DuFour, R. & Burnette,B., “Pull Out Negativity By Its Roots-Those Who Grow Healthy School Cultures Must Root Out Weeds of Bad Culture”, *Journal of Staff Development*, Vol. 23 (3), 2002, pp.27–30.
- Dufour, R. & Eaker, R., *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Solution Tree, 1998.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T., *Learning by Doing- A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Solution Tree, 2006.
- DuFour, R., DuFour,R., & Eaker, R., *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- DuFour, R., Eaker, R. & DuFour, R., “Recurring Themes of Professional Learning Communities and the Assumptions They Challenge”, in DuFour, R., Eaker, R. & DuFour, R. (eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*, Solution Tree, 2005, pp.7–29.
- DuFour, R. & Marzano, R., “High-Leverage Strategies for Principal Leadership”, *Educational Leadership*, Vol.66 (5), 2009, pp.62–68.
- DuFour, R. & Marzano, R., *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*, Solution Tree, 2011.
- Dufour, R. & Fullan, M., *Cultures Built to Last: Systemic Plcs at Work*, Solution Tree, 2013.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R., *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*, Solution Tree, 2002.
- Fullan, M., *Leadership & Sustainability- System Thinkers in Action*, Corwin Press, 2005.
- Fullan, M., ‘Leading Professional Learning’, in Munro, J. H. (eds.), *Roundtable Viewpoints: Educational Leadership*, McGraw-Hill, 2007 a, pp.181–186.
- Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change (4th edition)*, Teachers College Press, 2007 b.
- Hargreaves, A & Fullan, M., *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Routledge, 2012.
- Kotter, J. P & Cohen, D. S., *The Heart of Change: Real-Life Stories of How People Change Their Organizations*, Harvard Business School Press, 2002.
- Leithwood, K., “What We Know About Educational Leadership”, in Burger, J. M., Webber, C. F., & Klinck,P., (eds.), *Intelligent Leadership- Constructs for Thinking Educational Leaders*, Springer, 2007, pp.41–66.
- Lindsey, D. B. & Jungwirth, L. D., *Culturally Proficient Learning Communities: Confronting Inequities Through Collaborative Curiosity*, Corwin, 2009.
- Matthews, J. & Crow, G. M., *The Principalship: New Roles in a Professional Learning Community*, Prentice Hall, 2009.
- Mitchell, C. & Sackney, L., *Sustainable Improvement- Building Learning Communities that Endure*, Sense Publishers, 2009.
- Pfeffer, J. & Sutton, R., *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*, Harvard Business School Press, 2000.
- Richardson, J., “The Ultimate Practitioner”, *Phi Delta Kappan*, Vol.93 (1), 2011, pp.27–32.
- Roy, P. & Hord,S.M., “It’s Everywhere, But What Is It? Professional Learning Communities”, *Journal of School Leadership*, Vol.16, 2006, pp.490–501.
- Sackney, L. & Mergel,B., ‘Contemporary Learning Theories, Instructional Design and Leadership’, in Burger, J.M., Webber, C. F., & Klinck, P., (eds.), *Intelligent Leadership- Constructs for Thinking Educational Leaders*, Springer, 2007, pp.67–98.
- Servage, L., “Who is the ‘Professional’ in a Professional Learning Community? An Exploration of Teacher Professionalism in Collaborative Professional Development Settings”, *Canadian Journal of Education*, Vol.32 (1), 2009,

pp.149-171.

Schechter, C., "Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement", *Educational Administration Quarterly*, Vol.44 (2), 2008, pp.155-186.

Senge, P. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency, 2000.

Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (revised & updated edition)*, New York: Doubleday, 2006.

秋田喜代美「学び合うことが持続可能な学校文化の形成へ」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『専門職として学び合う教師たち』エクシート, 2011年, i~ii頁。

コリンズ, J. C. 『ビジョナリーカンパニー②飛躍の法則』日経BP社, 2001年。

新谷龍太郎「新自由主義教育改革における教師の協働の可能性と課題—アメリカにおけるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの考察から—」『アメリカ教育学会紀要』第23号, 2012年, 3~14頁。

新谷龍太郎「米国における「専門職の学習共同体 (professional learning communities: PLCs)」の検討—デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して—」『日本教育経営学会紀要』第56号, 2014年, 68~81頁。

曾余田浩史, 織田泰幸, 金川舞貴子, 森下真実「『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究 (1)」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第55巻, 2009年, 148-159頁。

千々布敏弥『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生—日本にいる「青い鳥」』教育出版, 2014年。

藤岡恭子「米国都市学区における専門職の学習コミュニティと学校風土の開発—J. P. Comer「学校開発プログラム」実践の検討」『人間発達学研究』第6巻, 2015年, 85~97頁。

吉田新一郎『校長先生という仕事』平凡社新書, 2005年。

織田泰幸「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hordの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第62巻, 2011年, 211~228頁。

織田泰幸「『学習する組織』としての学校に関する一考察 (2) —Andy Hargreavesの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第63巻, 2012年, 379~399頁。

織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (2) —ツールの活用をめぐる」『三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)』第65巻, 2014年, 377~391頁。

織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (4) —Shirley M. Hord & Edward Tobiaの研究に着目して」『三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)』第66巻, 2015年, 343~358頁。

付記

本稿は、日本教育学会第74回大会 (2015年8月29日 於：お茶の水女子大学) の口頭発表資料、織田泰幸「『専門職の学習共同体 (professional learning communities)』としての学校に関する研究—デュフォー (Richard DuFour) PLCモデルの理論的検討」に大幅な加筆・修正を加えたものである。なお、本稿は、平成27~30年度科学研究費補助金・基盤研究 (C) 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する理論的・実証的研究 (課題番号 15K04290)」の成果の一部である。

参考資料：「専門職の学習共同体」としての学校（シナリオ）

コニー・ドノバン（Connie Donovan）は、新任教師の不安と緊張の恐怖を抱えながら最初の授業の業務に取りかかった。彼女が面接で保証されたのは、新しい学校が教師の協働を大切にする学習共同体（learning community）として運営することであった。とはいえ、彼女の前年度のルームメイトの教職の専門家への導入の記憶はいまだ鮮明であった。気の毒なベス（Beth）は、その学校で最も困難な補習課程（様々な問題により過去にその課程に落第した生徒たちがたくさんいる教室）の一つを教えることを担当してきた。ベスのオリエンテーションは、生徒たちが登校する前の早朝に行われ、校長からの雇用者マニュアルの説明と教師規約の概説から構成された。その後、ベスは部屋の鍵、教師用の教科書、教室の名簿を与えられた。次の日、ベスは135人の生徒たちと初めて顔を合わせた。教育実習生としての研修の9週間は、彼女が直面する困難に準備されておらず、彼女を援助する支援システムは存在しなかった。ベスは生徒たちの非行と無気力に対応する術を知らなかったし、自分の学級を統制できていないと感じたことを、涙ながらにコニーに伝えた。コニーは、授業の準備や答案の採点を行いながら、夜遅くまでベスの仕事を観察したが、毎週ベスは落胆して途方にくれていくように見えるだけだった。週末は何の休息にもならなかった。ベスの教職の職位は、チアリーディングのスポンサーとしての役割を果たすための意欲を条件としており、金曜日の夜と土曜日はチアリーダーを監督して過ごした。3月までに、ベスは教職の適性がないと判断した。彼女は毎日不安を抱え、頻繁に病欠の連絡を入れた。その年度の終わりには、ベスがまるで指の爪でしがみついているかのように、コニーには思えた。

この物語を知っていたため、コニーは新しい学校のベテラン教員であるジム（Jim）から夏に電話を受けて安堵した。ジムは委員会に参加してコニーの着任に際して面談を行った。ジムは社会科部門への彼女の任命を喜び、自分がコニーの初年時のメンターを務めることを説明し、顔合わせをしていくつかの質問に答えるために彼女をランチに招待した。ジムが、その学校は丸2日間のオリエンテーションを実施すること、そして生徒の登校前に教職員と一緒に活動するための3日間をさらに提供することを伝えたので、コニーの不安はいくぶん軽減された。

新任教師のオリエンテーションは、ベスが説明してくれたものとはまるで違っていた。自己紹介の後に、校長はその学校の歴史を説明しながら朝の時間を過ごした。校長は、学校のビジョン記述書について、それが教職員、管理職、地域社会の成員、そして生徒たちによって共同で開発されてきたことに触れながら、丁寧に概説してくれた。校長は、ビジョン記述書は学校が目指していることを表現しているということを説明し、その学校がビジョンに表現された理念に近づくための努力を開始してきた最近の取り組みを強調した。その後、校長は全ての新任教員たちを小グループに分けて、明確にする必要性を感じたビジョン記述書のポイントを確認するよう彼らに求めた。校長がビジョン記述書の中で強調したことによって、コニーはその学校の重要な焦点を明確に理解したのである。

コニーは社会科部門長とジムと一緒に午後の時間を過ごした。彼らは一緒に社会科部門のカリキュラムの全体の範囲と順序の概観をコニーに説明した。また彼らは、教師たちが各課程のために開発してきた科目解説（コース説明）を彼女に提供し、彼女が教えている課程において全ての生徒が達成することを期待される本質的な成果を概説した。そしてこれらの成果が、その州における社会科の目標、全米学力調査（National Assessment of Educational Progress）による社会科における生徒の到達度についての報告、および全米社会科教育学会（National Council for the Social Studies）と全国学校歴史センター（National Center for History in the Schools）によって推奨されるカリキュラムスタンダードに関する十分な議論と長期にわたるレビューを経て、教師たちによって集成的に決定されてきたことを彼らは説明した。最後に、彼らは教師たち自身が開発してきた社会科部門用のビジョン記述書を概説した。彼らは社会科部門の改善の目標と優先事項を詳述し、自分の計画と評価の活動において教科部門の共通ファイルの活用方法をコニーに実演してくれた。

オリエンテーションの2日目に、校長は教員組合（teachers' association）の代表を紹介し、その人が教職員の価値記述書（行動規範）を配布・説明した。これらの記述書は、教師の日常活動に方向性を与えるために、教職員によって開発されてきた。その組合代表は、価値記述書と学校のビジョンとの関連を指摘し、その学校における各集団（教育委員会、管理職、支援職員、生徒、および保護者）は彼らが学校の改善を行うために準備された類似のコミットメント一覧を明確に示してきたことを説明した。

朝の残りの時間は、教師たちに利用可能な様々な支援サービスの代表者（部門長、メディアセンター長、技術コーディネーター、生徒人材部門、特別教育部門、資源センターのチューター）から話を聞いた。それぞれのスピーカーは、自分たちの機能は教師たちを援助することであることを強調した。その日の午後、コニーのメンター（ジム）は、彼女の教室の設営（立ち上げ）を手伝い、初日と最初の週に希望する達成について尋ね、コニーの反応をもとに2~3の提案を示した。

翌日、全ての教職員が到着したとき、朝の時間が学年度の開始の祝賀会に捧げられたことにコニーは驚いた。初回の会議で、校長は記念すべき出来事（結婚、出生、婚約、上級学位の取得、および教職員がその夏に経験した重要な出来事）を発表した。それぞれの発表が、教職員による暖かい拍手で迎えられた。その後、校長はビジョン記述書からいくつかのテーマを強調し、年度当初に確立された優先事項を教師たちに思い出させた。新しく赴任した教職員は、各自のメンターによってグループに紹介され、教職員用のTシャツを与えられた。その朝の残りは、教職員と管理職の成員によって発表される寸劇と娯楽を備えた陽気な学校全体のランチを楽しむ時間を過ごした。コニーは、この新学期の祝賀会が、教職員の委員会によって計画・編成される毎年恒例の伝統であったことを知って驚き、また喜んだ。

その日の午後、教師たちは教授チームに分かれ、チームがどのように責任を果たすかを議論した。学校におけるそれぞれの教師たちは、1つあるいはそれ以上の教授チームの成員として任命された。コニーは、英語教師と科学教師を含む学際的なチームの成員となった。彼らの3人と一緒に75人の生徒に責任を負った。75人の生徒たちは、コニーと2人の同僚を毎日3時間のブロックに割り当てられ、丸2年間、同じ3人の教師たちに受け持ってもらうことになる。コニーはこの任命に胸を躍らせた。彼女は統合型カリキュラムの恩恵を信じた。彼女は、生徒との長期的な関係は恩恵があると感じたし、同じ生徒を共有する2人の同僚と親密に働くというアイデアを歓迎した。また彼女は、教師たちが3時間のブロックを自分たちに合うように自由にスケジュール化するという事実が気持ちが高揚した。50分間という制約から自由になることで、コニーは生徒たちのためにいくつかの興味をひくシミュレーションや模擬裁判を提示できると考えた。コニーはその日の残りの時間を、最初の学際的な単元を研鑽させるために、同僚たちと一緒に仕事をして過ごした。コニーは同僚たちが自分の意見を求め、自分の疑問を受け止めてくれるという事実に感謝した。

次の日、コニーは別のチーム（アメリカ歴史チーム）と一緒に活動した。同じ課程を教えることに責任を負う全ての教師たちが、その課程のチームの一員であった。そのチームは、共通の課程記述書を開発し、その課程の本質的な成果を明確にし、生徒の活動の質を評価するための基準を確立し、共通の評価手段を開発した。歴史チームは生徒たちが昨年度に書いたエッセイの例文を再検討・採点することに多くの時間を費やした。コニーは、この実践が、その教科部門が強調したことを理解することや生徒の活動を評価するための基準を明確にする際にとりわけ有益であることに気づいた。その日の朝の終わりまでに、教師たちは生徒の活動を採点するための教科部門の基準を応用する一貫性を持った方法を共有した。

午後になると、チームは前年度の共通の評価手段に即して生徒の成績を分析し、生徒たちがチームによって確立された望ましい習熟度に適合しない領域を確認し、生徒の成績を改善するための戦略を議論した。その議論のおかげで、コニーは、生徒たちが何を達成することになっているのか、生徒たちはどのように評価されるのか、そして過去にどこで困難を経験してきたのかを理解した。彼女はその議論が非常に貴重であることに気づいた。彼女はチームで活動しながら、翌日の生徒たちに対する冒頭のコメント（opening comment）で使うために思案した2~3のアイデアをメンターと議論しながら、教員準備研修の3日目を過ごした。最後に、彼女は新しい生徒たちのプロフィールを検討しながらその日の残りの時間を過ごした。

ひとたび学年度が動き出せば、新任教師たちは、少なくとも月に1度は継続的なオリエンテーションで顔を合わせた。特別な興味ないスキルをもつ教師は、学級における活動についてそのグループに話すこともあった。これらのセッションの1つは、個々のアカウントビリティを協同的な学習活動へ構造化させることで、コニーが抱えている問題を解決することに役立った。別の時間には、校長が新任教師たちに論文の記事ないし事例研究を提供し、新任教師たちに彼らの個人的な日誌の中でその項目に対応するよう求めた。その後、これらの省察はそのグループの基礎となった。そのセッションは質問を求めるための機会を常に含んだ。その年度が進展するにつれて、コニーは別の新任教師との会議が仲間意識や仲間との共通経験を開発することに役立ったことに気づいた。

学校の第3週までに、コニーは勉強に積極的でないように思える歴史の生徒の1人を気にかけていた。その生徒マシュー(Matthew)は、破壊的ではないが、学級から孤立しているように思えたし、何かの課題を提出することは減多になかった。コニーは、ある日の授業後に、彼女の懸念を表明して、教室の活動に取り組む有力な方法を議論するために、彼に話しかけた。その相談が何らかの変化をもたらすことに失敗したとき、コニーはその問題をジムと議論した。ジムはマシューの生徒支援チーム(SST)に注意を呼びかけることを提案した。教師たちはチームで働くため、学校において1人ではないことをコニーは学んだ。カウンセラー、生徒指導部長、ソーシャルワーカーもまた同じ生徒のグループの責任を共有した。コニーがマシューのカウンセラーに懸念を説明すると、生徒支援チームは全ての教師から情報を模索することを決定した。マシューがコニーの教室において示した行動パターンは、彼らの授業の全てにおいて明白であることがすぐに判明した。生徒支援チームは、保護者と教師と一緒に、マシューの状況を再調査するために保護者カンファレンスを開催する時期を決定した。カンファレンスにおいて、教師たちは、マシューの両親に彼の宿題(課題)に気づかせる戦略を共同で開発した。両親は、マシューが勉強に遅れずについて行けるよう慎重に息子に目を配ることを約束した。

ジムは、教科部門長と校長が彼女と公式のプロセスを開始する前に教室観察や教員評価に対するその学校のアプローチについてコニーを研修した。コニーはジムに授業を安心して観察してもらうようになり、ジムと一緒にセッションを報告することが非常に有益であることに気づいてきた。ジムは全てのメンターが授業を分析し建設的なフィードバックを提供するような研修を受けてきたことを説明してくれた。

コニーは、教員評価のプロセスでは、校長がより指導的になるものと予想しており、校長とのカンファレンスの終わりにある種の評価を受けるだろうと予想していた。コニーは両方の点で間違っていた。校長は次の問いを精査するよう求めた：なぜこの内容を教えることに決めたのか？それはその課程の主たる成果とどのように適合するのか？生徒たちがこの単元で成功を取めるための必須の知識とスキルを持つことをどのように知ったのか？なぜ選択した指導戦略を用いたのか？生徒たちが意図した成果を達成したかをどのように知るのか？あなたの授業にどんなパターンを見い出すのか？この授業(lesson)で何が機能して何が機能しなかったのか？もしこの授業を再び教えることになったら、何か違ったように行うか？カンファレンスの終わりまでに、コニーは自分もっばら一人で話をしてきたこと、校長は授業についての結果を省察して明確にするよう励ますための刺激を提供しているに過ぎないことを認識した。

コニーは、教科部門において進行中の多くのアクションリサーチプロジェクトに気づいて驚いた。例えば、教師たちは能力別編成(ability grouping)の問題について意見が分かれた。ある教師たちは、補習授業が低い期待の風土を創造し、生徒にとって有害であると主張した。彼らは異質なグループ分けを生徒たちに要求した。別の教師たちは、補習授業が過去に社会科で困難を経験した生徒たちの特別なニーズを満たすための最善の戦略を提示すると主張した。後に教師たちは試験に対する彼らの各自の理論を実践することを承認した。補習の必要な生徒たちは異種の学級か補習の学級のいずれかにランダムに配属され、教師たちは、どのアプローチが最も効果的であるかを検討するために、その年度の終わりまでに活用する評価戦略について同意した。もう一つのプロジェクトにおいて、何人かの教師たちはセクションを5つから4つにして教授業務を減少するために、自発的に学級規模を25%ほど増やして、共同計画のための時間を確保した。再度、教師たちは実験的・伝統的な学級の教師たちが、各アプローチの効果を決定するためにモニターする基準について合意した。

コニーはアクションリサーチが自分の教科部門に限定されないことを学んだ。事実、各教科部門では多様なアクションリサーチプロジェクトが進行中であった。またコニーは、学校改善プロジェクトの助成申請を開発するための機会を教師たちに提供している特別事業基金(special entrepreneurial fund)をその学校が設立してきたことを学んだ。どの提案が最も前途有望であるかを決定するための教職員協議会による検討の後に、教育委員会(school board)がそれら提案の実行のための資金を提供した。実験が新たな学校の文化において重要な役目を担っていることは、コニーにとって明らかであった。

省察と対話はその学校の活動(workings)にとって本質的であった。例えば、全ての教師は同僚の観察から恩恵を受けた。教師たちは教授・学習についての書籍や主要論文を検討・議論する読書会を立ちあげた。教職員たちは全米教職専門基準委員会(NBPTS)によって明確にされた基準を基礎としてポートフォリオ開発プロジェクトに参加した。教科部門会議は、教師たちと戦略をあるいは同僚と洞察を共有し、その後、質問に答えることに開かれているのが普通であった。コニーはこれらの議論の活発な意見交換(give & take)に感

銘を受けた。コニーは、教師たちがお互いの思考を心地よく精査して疑問を投げかけていることに気づいた。

この学校では継続的な職能成長が期待されることがすぐに明らかになった。その学区は3つの異なる重点領域を提示した。それは真正の評価、生徒中心型の学習、あるいは多重知能である。教授チームは、少なくとも3年間はこれら3つの職能発達の取組の一つを追求することを承認した。コニーの学際的なチームは、すでに真正の評価を選択していた。各学年度で、半日を5日間そして丸1日を2日間が、これらトピックに集中的に焦点を合わせるために確保された。

教職員は、科学技術（テクノロジー）をカリキュラムに統合するための一致団結した努力を行うことに全力を尽くしてきた。教職員は、専任の科学技術指導員に資金提供するために別の予算領域を調節することに合意してきた。この指導員（trainer）は、準備期間の中で全ての職員のために科学技術授業の定期的なスケジュールを提示しただけでなく、個々の職員が必要を確認したときにマンツーマンの看板方式（just-in-time）の研修を提供した。指導者の援助のもと、コニーはインターネットで社会科教師のグループにログオンすることを学んだ。コニーは世界中の同僚たちに質問をすることやアイデアを募ることを楽しんだ。

その学校のそれぞれの教師は、特別な関心の領域の中で個別化された専門職的な成長を開発することを求められた。コニーは効果的な発問の戦略に焦点化することを決定し、そのトピックを調査する計画を開発するために教科部門長と一緒に活動した。教科部門長は発問の戦略についての研究を要約する論文をコニーに提供し、校長は発問において特に有能な何人かの教師たちを観察することを彼女に勧めた。次の数週間にかけて、コニーは読み込んできた戦略あるいは自分の目で観察してきた戦略のいくつかを実行した。また彼女は、授業を観察した後に、発問する技術についてのフィードバックをジムに求めた。

加えて、学区は学区の目標と結びついた一連のワークショップや講座を提供した。これらクラスの多くは現場の教師ないし管理職によって教えられた。コニーは学級経営についての一連の講座だけでなく、発問戦略についての講座を受講し、それによって給与表に手当をつけてもらえた。学区は、教師たちに専門職組織において活発になることを促進しただけでなく、承認された組織の会費に資金提供した。コニーは社会科教師の全国協議会とその州の支部に入会した。校長、教科部門長、そしてコニーの同僚たちは、興味を持った雑誌記事のコピーを頻繁に配布し、チームと教科部門の会議では、それら記事におけるアイデアに関する議論がしばしば行われた。また学区は、毎年1回、その学区の教師たちによって書かれた論文だけで構成される専門ジャーナルを出版した。

その学区の地元の大学とのパートナーシップは、省察と生産的な交流のためのもう一つの刺激としての機能を果たした。教育学部の学生たちは、頻繁な観察者であり、学校における教師の助手としての機能をしばしば果たした。彼らはあるクラスを観察したあとに多くの質問をした。大学の職員はアクションリサーチプロジェクトを設定する際に教師たちにしばしば助言を行った。学校の教員は大学の研究に参加することで報いた。大学教授たちは高等学校において単元を頻繁に教え、学部と大学院の教育課程の多くは、大学の職員と学区の教師によるチームで教えられた。その年の終わりに、コニーは、大学生たちの教授業務の準備と関わって、初年次教師としての経験についての省察を共有するために、大学生たちの授業に招待された。

コニーは、教職の地位を引き受けて間もない時期に、人事部の職員が教職志望者として彼女の経験についての調査を記入するよう求められたことに驚いた。歳月を経るにつれて、コニーはフィードバックを求められている調査がその学区のあらゆるところで活用されることに気づいた。校長と教科部門長はパフォーマンスについてのフィードバックのために職員たちに調査を配布した。教師たちは、教師や授業についてコメントをする機会を、生徒たちに与える多様な調査手段の中から選択することができた。全ての大学4年生（seniors）は、自分の高校での経験を省察する調査に記入するよう求められ、その学校は、高校の経験を評価し、現在の状態を決定するために卒業の1年後および5年後の生徒たちをランダムに選択して電話調査を行った。

保護者たちはその学校の印象を究明するために毎年調査され、校長や学校理事会の成員は地域社会の成員からのフィードバックを求めて質問に答えるために、その学区の至る所で近隣のカフェに参加した。教師たちは、その学校の改善努力を評価し、改善のための領域を明確にするために年次調査に記入した。また教師たちはどれほど効果的にチームが機能したかについて、自己評価表に記入した。職務遂行についてフィードバックを模索・検討することが、学校内部と学区全体の規範であることは明らかだった。

コニーは最も価値ある資源となりうる学際的なチームの成員や歴史チームの成員と一緒に共通の計画を検討

した。学際的なチームの成員は、統合型のカリキュラムを洗練し、真正の評価について学習していることを応用する方法を議論することに時間の一部を使った。この時間の多くは、彼らが共通に受け持つ生徒について議論し、問題を抱えるように思える個人を確認し、それら生徒たちを援助するための統一的な戦略を開発することに費やされた。歴史チームは、同じ生徒たちを共有しなかったが故に、その議論は、特定の単元を教えることや一般的に生徒の理解を評価するためのアイデアのほうに焦点化された。

その学期の終わりには、コニーはチームが開発してきた共通の包括的評価における生徒の成績の結果を分析するためにチームと協力して活動した。まず、彼らは生徒の到達度をチームが設定した習熟レベルの予想と比較した。続いて、彼らはその結果を過去の生徒の成績の長期的な検討と比較した。彼らは関心の領域を確認し、その上で、生徒の到達度のレベルを改善するためにとるステップを洗い出した。最後に、彼らは分析や改善の計画の簡潔な要約を執筆し、校長や教科部門長にコピーを送付した。

コニーは要求されるあらゆることを行うための時間が決して十分ではないと感じているが、計画・省察・協働するための時間を教師たちに提供するために学校が行ってきた努力をよく理解していた。年度当初に教師が計画する日程、職能発達のために確保された半日を5日間と丸1日を3日間、そして教授チームのために配分された共通の準備期間に加えて、教師たちは、計画やカンファレンスを行うことに毎週2時間を与えられた。このことが可能になったのは、教師たちが共同プロジェクトのもとで活動できるよう、数年前に、教職員たちが隔週水曜日のまとまった2時間と引き換えに、毎日10分ほど拡大することに承認してきたからであった。校長は、活動を完了するためにさらなる時間を必要とするチームに対して、代理を提供することを教職員に保証することで、教師の協働の重要性を強調した。また校長は、この目的を必要に応じて代用する保護者ボランティアの協力を得てきた。

その春、教授チームは夏期カリキュラムプロジェクトの申込を開発するために招集された。その申し込みの形式は、それが何を達成することを求めるのか、そのプロジェクトが教科部門や学校のビジョンとどのように関連づけられるのか、どんなプロジェクトが生まれるのか、を概観するよう各チームに要求した。コニーの学際的なチームは、アメリカ文学、合衆国の歴史、科学的原理を関連づけた2つの単元を創造するための申込書を提出した。それらの計画がプロジェクト申込書を検討した教職員によって承認された後、チームの成員たちは誰もが利用できる夏休み期間中の1週間を見つけるために日程を調整した。

その年度の中での3つの異なる状況において、コニーは異なる学校改善作業部会によって開発された提案のもとで、小集団の議論に参加した。その作業部会（教師・保護者・生徒から構成される）は、学校によって確認されてきた優先事項に取り組む戦略を生み出すために招集された。一つ目の作業部会は、共同カリキュラム活動への生徒の参加を増やすための提案を提出した。二つ目の作業部会は、新入生から最学年まで展開するものとして学習の責任を高めることを受け入れることで生徒を教えるための戦略を提示した。三つ目の作業部会は、各生徒の学力向上をモニターし、落第する恐れのある生徒たちに責任を負う体系的な方法を提案した。それぞれの提案はその推奨の長期的な影響力が評価されるべき基準を内包した。その学校におけるそれぞれの教師が時々これらの改善作業部会への参加を期待されること、そして各作業部会の主要な責任の一つはその推奨に対する支持の合意を取りつけることであることを、コニーは学習した。それらの提案が、合意に到達するまでに何度か改訂されねばならないことは明らかであった。

その学年度の終わりに、ジムは全体的な経験について省察するようコニーに求めた。彼女はあらゆる授業がうまくいったわけではなかったことや、欲求不満が募り混乱した日があったことを認識した。授業は彼女がかつてイメージしていたよりもはるかに困難で複雑であった。かつては、歴史に対する熱意が生徒に感染することや、生徒たちが学びの中で（彼女のように）教科を好きになってくれることを、彼女は期待してきた。今や彼女は、生徒たちの中には、歴史にまったく関心を示さないように思える者がいることを自覚せざるをえないし、なぜ生徒たちの熱意を生み出すことができなかったのかを知りたいと思った。彼女はそれぞれの生徒に到達させることができることを確信しながら、受け持ちのある生徒が「この学校はクソだ！」と捨て台詞を吐いて退学を選んだとき、なぜ彼を引き止めることができなかったのかを問題にした。彼女は生徒の学びの終わりと始まりに責任を持つことを理解していなかったことを認めた。彼女は、それぞれの生徒が教室における成功を援助することをやり過ぎたのか、それとも十分ではなかったのか、を自分自身に何度も問いかけたのである。

教師になることを決めたときに全ての答えを知っていると彼女は確信してきたのだが、実際に1年間働く経験を重ねる中で、解答以上に多くの新たな疑問が産まれたかのように感じた。二学期になって初めて、コニーは良き授業がそうした疑問によって推進されることを自覚するようになった。彼女は次第に学校のビジョン記述書の節のより明確な理解と把握をするようになり、次のように言った。「私たちの学校は、2つの特徴で有名な学校になることでしょう。あらゆる生徒の成功の促進に主体的に関わること、そして目の前の現状に絶えず満足しないことよ」。彼女の学校では、解答を模索するプロセスは実際に解答を持つことよりも、いっそう重要なのである。

あらゆる教師が、「受け持つ生徒の生活にポジティブな影響を及ぼすための努力の中で、どうすればより効果的になれるだろうか」と、日々自分自身に問うことを求められることは明らかであった。だが、教師たちが何らかの根本的な疑問に対する決定的な解答に到達したと結論づけることは決してないことも、また同じくらい明らかであった。その年度は爽快で疲労し、面白くて欲求不満の溜まるものであったが、年度の終盤には、未解答の疑問にもかかわらず、コニーは一つのことを確信した。彼女の人生は教職に捧げられるであろう！

(出典：DuFour & Eaker, 1998, pp.29-44 より作成)